

Manfred L. Pirner

Eine kritische Sichtung des „Thüringer Kerncurriculums“¹

Sehr verehrte Damen und Herren,

ich bedanke mich sehr für Ihre Einladung. Und ich bedanke mich, dass Sie mich damit angeregt haben, mich genauer mit dem Thüringer Kerncurriculum für die religions-pädagogischen Anteile der evangelischen Religionslehrerbildung zu beschäftigen. Denn zunächst einmal habe ich für mich und auch für unsere Situation in Bayern dadurch wichtige Impulse bekommen und etwas dazu gelernt. Sie weisen zu Recht darauf hin, dass mit dem Thüringer Kerncurriculum erstmals ein Konzept vorliegt, das curriculare Vorgaben für alle drei Phasen der Religionslehrerbildung aufeinander abgestimmt verbindet. Und schon wenn ich mir die Liste der Personen ansehe, die an der Entstehung des Kerncurriculums beteiligt waren, wird deutlich, dass es Ihnen gelungen ist, die Verantwortlichen der verschiedenen Ausbildungsphasen an einen Tisch zu bekommen. Bereits dieser dialogische Austausch und die wechselseitige Wahrnehmung im Vorfeld dürfte erhebliches zur Qualitätsverbesserung der Religionslehrerbildung in Thüringen beigetragen haben. In diesem Sinn verstehe ich das Kerncurriculum nicht nur in seiner Funktion, Orientierung und Leitlinie für die entsprechenden Studiengänge, Seminare, Lehr- und Fortbildungsveranstaltungen vorzugeben, sondern insbesondere auch als Rahmen oder Basis, auf der weitere Absprachen und Kommunikationsprozesse zwischen den verschiedenen Phasen sowie zwischen den verschiedenen Standorten der Religionslehrerbildung in Thüringen erfolgen können. Das ist ein Meilenstein in der Konzeption der Religionslehrerbildung, den man nur begrüßen kann!

Nun haben Sie mich um eine *kritische Sichtung* des Thüringer Kerncurriculums gebeten. D.h., Sie erwarten nicht lediglich eine Laudatio, sondern

1 Der Beitrag wurde als Vortrag auf dem eingangs erwähnten Symposium „Auf dem Weg zur guten Lehrerbildung“ gehalten; die Vortragsform wurde beim Abdruck beibehalten.

sind offensichtlich interessiert an einer qualitativen Weiterentwicklung dieses Konzepts. Ich verstehe meine Aufgabe also so, Sie durch meine Wahrnehmungen und Anmerkungen bei dieser Weiterentwicklung zu unterstützen.

Ich möchte Ihnen zu Beginn kurz darlegen, wie ich an diese Aufgabe herangegangen bin. Ich habe zunächst bei einem ersten Durchgang durch den Text versucht, ihn so weit wie möglich ohne feste Kriterien im Hinterkopf zu lesen, um seine eigenen Aussageabsichten zu erfassen. In weiteren Durchgängen habe ich dann bestimmte Kriterien zur Beurteilung herangezogen. Zunächst sind das naheliegenderweise Kriterien, die aus dem Papier der Fachkommission II (FK II)² „Theologisch-Religionspädagogische Kompetenz“ stammen, auf das sich das Kerncurriculum ausdrücklich stützt. Außerdem habe ich meine Kriterien zur Analyse des Thüringer Kerncurriculums aus den Empfehlungen der FK II gewonnen, die als Konkretionen des Kompetenzpapiers und als Hilfestellung für die Entwicklung von Studiengängen entstanden sind, an denen ich mitgewirkt habe und die voraussichtlich im kommenden Jahr veröffentlicht werden. Und schließlich habe ich auch die aktuelle wissenschaftliche Forschung und Diskussion, soweit ich sie kenne, mit herangezogen.

Nun also zu den Ergebnissen meiner „kritischen Sichtung“. Ich habe versucht, sie ein wenig zu systematisieren und unter bestimmten Punkten zusammenzufassen.

1. Eine Anmerkung zum Begriff des „Kerncurriculums“

Zumindest kurz anmerken möchte ich, dass der Begriff „Kerncurriculum“ unterschiedliche Erwartungen oder Assoziationen auslösen kann, so dass möglicherweise einige klärende Sätze zum hier vertretenen Verständnis hilfreich wären. Zum Beispiel sieht die in der Kompetenzdiskussion sehr einflussreiche Klieme-Expertise von 2003 Bildungsstandards und Kerncurricula als einander überlappend und ergänzend in dem Sinn, dass Bildungsstandards eher am Output ansetzen, während die

2 Die Fachkommission II „Lehramtstudiengänge“ der Gemischten Kommission für die Reform des Theologiestudiums der Evangelischen Kirche Deutschlands (EKD) ist für die Behandlung und Klärung aller Fragen des Studiums Evangelische Theologie/Religionspädagogik und seiner Inhalte zuständig, die einer bundeseinheitlichen Regelung bedürfen.

Kerncurricula eher am Input, „d.h. an der Auswahl der Inhalte und Themen und der Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen“³ orientiert sind. Das von der Gesellschaft für Fachdidaktik 2004 entwickelte „Kerncurriculum Fachdidaktik“ versucht, verallgemeinerte Kompetenzformulierungen mit konkreten Modulvorschlägen für das Studium zu verbinden – ein Versuch, den ich übrigens für wenig überzeugend und hilfreich halte. Bei dem Thüringer Kerncurriculum scheint es sich um ein „Misch-Modell“ zu handeln, das sowohl Kompetenzstandards als auch Inhalte benennt, dabei aber auf einer mittleren Abstraktionsebene verbleibt.

2. Kerncurriculum der evangelischen Religionslehrerbildung oder des „religionspädagogischen Anteils“?

Diese Frage stellt sich schon von der Überschrift des Kerncurriculums her. Hier heißt es einmal „Das Kerncurriculum der evangelischen Religionslehrerbildung“, und dann „Thüringer Kerncurriculum für den *religionspädagogischen Anteil* in der evangelischen Religionslehrerbildung“. Man fragt sich natürlich, ob auch noch ein eigenes Kerncurriculum für den theologisch-fachwissenschaftlichen Anteil der evangelischen Religionslehrerbildung geplant ist. Falls nicht, stellt die Dominanz der religionspädagogischen Perspektive im Kerncurriculum ein Problem dar – und das sage ich als Religionspädagoge. Aber selbst wenn noch ein eigenes theologisch-fachwissenschaftliches Kerncurriculum vorgesehen wäre, stellte sich die Frage, ob es gut ist und der Sache der Religionslehrerbildung zuträglich ist, die religionspädagogisch-didaktischen und theologisch-fachwissenschaftlichen Perspektiven so auseinander zu nehmen. Um die Brisanz dieser Frage etwas zu verdeutlichen, möchte ich zumindest kurz auf zwei Diskussionskontexte verweisen.

Der eine ist die Diskussion um das FK II-Papier und vor allem um die vorhin erwähnten konkretisierenden Empfehlungen der FK II in den EKD Gremien und im evangelisch-theologischen Fakultätentag. Hier wurde nämlich deutlich, dass nicht wenige Vertreter der fachwissenschaftlich-theologischen Disziplinen ihre liebe Mühe und Probleme mit dem neuerdings so stark akzentuierten Berufsfeldbezug des Religionslehrerstudiums haben, wie er von der KMK vorgegeben ist. Und in der Tat kann man

3 Eckhard Klieme u. a., Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise, Bonn 2003, 94f.

sich meines Erachtens fragen, ob in den offiziellen Vorgaben und Konzepten der Lehrerbildung das Eigenrecht der beteiligten Fachwissenschaften ernst genug genommen wird. Diese Frage gewinnt in der Theologie ihre besondere Virulenz dadurch, dass der Fähigkeit, biblische und historische Texte kompetent interpretieren zu können, den eigenen Glauben theologisch kompetent durchdenken und verantworten sowie fundierte eigene theologische Positionen beziehen zu können, eine herausragende Bedeutung zukommt, die nicht ohne weiteres und restlos im berufsbezogenen Kompetenzspektrum einer Religionslehrkraft aufgeht. Von daher versucht das Kompetenzpapier der FK II und versuchen auch die darauf basierenden Empfehlungen die theologisch-fachwissenschaftlichen und die religionspädagogisch-didaktischen Anteile der Religionslehrerbildung zusammenzuhalten.

„Grundlage professioneller Identität ist die Auseinandersetzung mit der theologischen Fachwissenschaft im Studium, in deren Verlauf die Studierenden eine berufsbezogene theologische Kompetenz erwerben sollen [...]“

In den konkretisierenden Empfehlungen heißt es:

„Dabei erhält im Studium, im Vergleich zu anderen Fächern, die persönliche Auseinandersetzung mit den fachwissenschaftlichen Inhalten und Perspektiven ein besonderes Gewicht, weil die Klärung eigener theologischer Positionen eine zentrale Voraussetzung für erfolgreichen Religionsunterricht darstellt.“

Die teilweise heftigen Diskussionen im Fakultätentag weisen andererseits darauf hin, dass die theologischen Fachwissenschaften ihr Selbstverständnis und ihre Rolle im Rahmen der Lehrerbildung neu überdenken und definieren sollten. Sie müssen sich, bei aller Betonung des Eigenrechts disziplininterner Kriterien eben auch dem Kriterium des Berufsfeldbezugs stellen und ihm konstruktiv, vielleicht auch kritisch-konstruktiv, gerecht werden. Insofern halte ich es für höchst wünschenswert und dringlich, Vertreter der theologischen Fachwissenschaften in die gemeinsame Entwicklung eines Kerncurriculums Religionslehrerbildung mit einzubeziehen.

Der zweite Diskurskontext, auf den man verweisen kann, ist der der empirischen Bildungsforschung. Hier hat sich in mehreren großen Studien der vergangenen Jahre gezeigt, dass sowohl die fachlichen Kompetenzen als auch die fachdidaktischen Kompetenzen einer Lehrkraft eine wichtige Rolle für die Qualität von Unterricht spielen. Auch in diesem Zusammenhang stehen wir vor der Aufgabe, das Verhältnis zwischen fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Anteilen in der Lehrerbildung neu zu justieren und dazu Fachwissenschaftler, Fachdidaktiker und Erziehungswissenschaftler bzw. Bildungsforscher ins Gespräch miteinander zu bringen und möglichst auch Lehr- und Forschungsprojekte gemeinsam anzugehen. In diesem Sinn regen die erwähnten neuen FK II-Empfehlungen an, interdisziplinäre Kooperationen auf Lehrveranstaltungs-, Modul- und modulübergreifender Ebene zu verstärken. Noch zu wenig scheinen wir im Blick zu haben, wie genau sich die Bedeutung der Fachwissenschaften in der zweiten und dritten Phase der Lehrerbildung darstellt und verändert, sowie welche Möglichkeiten es gibt, theologische Fachwissenschaftler in die zweite oder dritte Phase der Lehrerbildung stärker einzubeziehen. Das in der Vergangenheit häufig vertretene Modell „fachwissenschaftliche Ausbildung im Studium, didaktisch-praktische Ausbildung in Referendariat und ersten Berufsjahren“ scheint mir jedenfalls zu kurz zu greifen. In einer aktuellen empirischen Studie zum Religionsunterricht hat z. B. Rudolf Englert gerade festgestellt, dass sich die Religionslehrkräfte offensichtlich immer mehr als Moderatoren und Methodiker verstehen und sich inhaltlich zurückhalten; wohl, weil sie selbst fachwissenschaftlich unsicher sind, und vor allem weil sie das didaktisch angemessene Einbringen von fachwissenschaftlich-theologischen Inhalten zu wenig gelernt haben.

Ich plädiere also jedenfalls dafür, nach Möglichkeit die theologisch-fachwissenschaftlichen und religionspädagogisch-didaktischen Anteile der Religionslehrerbildung in einem gemeinsamen Kerncurriculum beieinanderzuhalten. Positiv finde ich, dass Bezüge zur theologisch-fachwissenschaftlichen Kompetenz im bestehenden Curriculum immer wieder hergestellt werden.⁴ Vor allem finde ich es ausgesprochen sinnvoll, die evangelische bzw. evangelisch-theologische Perspektive immer wieder auch als Perspektive auf Bildungs- und Erziehungsfragen zu beziehen, exemplarisch in 3.2: „Religionslehrkräfte können [...] die erzieherischen Implika-

4 Vgl. S. 46; Einleitung und letzter Tabellenabschnitt unter 3.1 [S. 52] in diesem Band.

tionen religiöser Bildungsprozesse wahrnehmen sowie aus evangelischer Perspektive beurteilen [...]“.⁵

3. Zur Grundstruktur des Kerncurriculums

Die Grundstruktur des Kerncurriculums unterscheidet sich von jener des FK II-Papiers, so sehr es auf dieses aufbaut. Ich sehe die deutlichen Vorteile, sich strukturell an den von der Kultusministerkonferenz (KMK) formulierten zentralen Aufgaben von Lehrkräften (Unterrichten, Erziehen, Beurteilen, Innovieren) zu orientieren und diese Kompetenzbereiche jeweils durch die drei Phasen der Religionslehrerbildung hindurch zu verfolgen. Diese Strukturierung scheint mir einerseits in manchem stringenter, vor allem aber ist sie anschlussfähig an die Lehrerbildung in anderen Unterrichtsfächern. Interessant und zugleich diskussionsbedürftig finde ich den Versuch, die von der KMK vorgeschlagenen Kompetenzbereiche um den des *Berufsethos* zu ergänzen. Schaut man genauer hin, dann entdeckt man hier Aspekte, die im FK II-Papier unter religionspädagogischer Reflexionsfähigkeit, Entwicklungskompetenz und Dialog- und Diskurskompetenz firmieren, d.h. es werden diejenigen Kompetenzaspekte dem „Kompetenzbereich Ethos“ subsumiert, die nicht den vier KMK-Aufgaben einer Lehrkraft zuzuordnen waren und die stark person- und haltungsbezogen sind: Hier ist vom „beruflichen Selbstkonzept“ die Rede, das „in steter Auseinandersetzung mit der eigenen Religiosität“ entwickelt wird, von der „Bereitwilligkeit zur Selbstevaluation“ und von der „Bereitschaft, die Inhalte des Faches in den Dialog der Schule/des Kollegiums einzubringen und zur religiösen Gestaltung der Schulkultur beizutragen“. Es wäre interessant zu erfahren, welche Diskussionsprozesse in der Autorengruppe des Kerncurriculum zu dieser Konfiguration eines Kompetenzbereichs Ethos geführt haben. Ich vermute, es sind ähnliche wie ich sie in der gegenwärtigen erziehungswissenschaftlichen Diskussion um das Berufsethos von Lehrkräften wahrnehme.

In dieser Diskussion wird der Begriff „Berufsethos“ häufig sehr weit und teilweise auch schwammig verwendet. Während Fritz Oser darunter noch genuin ethische Prinzipien wie Verantwortung, Gerechtigkeit, Fürsorge, Wahrhaftigkeit und Engagement fasste, bestimmt z. B. Jutta Standop neuerdings als die zwei zentralen Aspekte des Berufsethos die „Professions-

5 Thüringer Kerncurriculum, S. 56 in diesem Band.

bewusstheit“ und das „Menschenbild“ einer Lehrkraft. Könnte es sein, frage ich mich, dass hinter einer solchen Ausweitung des Verständnisses von „Berufsethos“ das intuitive Gefühl steckt, dass man nicht alles, was für Lehrkräfte wichtig ist, in Kompetenzen und Standards gießen kann? Es ist bemerkenswert, dass das FK II-Papier, wenn es um den Religionsunterricht geht, festhält: „Die Diskussion über das Verhältnis von Kompetenzen und religiöser Bildung dauert noch an. Es zeichnet sich ab, dass diese Kompetenzen nur einen Teilbereich des gesamten Bildungsauftrags umfassen, für den der Religionsunterricht einsteht.“⁶ Neben anderen hat vor allem Friedrich Schweitzer immer wieder betont, dass religiöse Bildung mehr ist als was sich in Kompetenzen und Standards formulieren lässt. Und den ersten kompetenzorientierten Lehrplänen in Deutschland, nämlich dem Bildungsplan von Baden-Württemberg von 2004, wurde noch ein umfangreiches Vorwort von Hartmut von Hentig vorangestellt, der darin erläuterte, wie viel mehr Bildung umfasse im Vergleich zu Standards und Kompetenzen. – Interessanterweise neigen wir aber dazu, diese Einsicht nicht gleichermaßen auf die Lehrerbildung bzw. die Religionslehrerbildung zu übertragen. Gilt aber nicht auch hier, dass unsere Studierenden nicht nur und ausschließlich Kompetenzentwicklung und Ausbildung, sondern auch Bildung im umfassenderen und emphatischen Sinn erfahren sollen? Und ist nicht Persönlichkeitsbildung nach wie vor ein unverzichtbares und legitimes Ziel von Lehrerbildung, auch wenn es sich nur begrenzt in überprüfbare Kompetenzziele operationalisieren lässt?

Ich möchte zumindest die Möglichkeit zur Diskussion stellen, einem Kerncurriculum Religionslehrerbildung eine derartige Überlegung zur Bildung, die mehr ist als Kompetenzentwicklung, voranzustellen. Hier könnte auch auf die Notwendigkeit der Entwicklung eines Berufsethos verwiesen werden, das wiederum mehr ist, als was sich in Standards und Kompetenzformulierungen gießen lässt. Zugleich möchte ich anregen, darüber nachzudenken, ob im vorliegenden Kerncurriculum nicht etwas zu viel und zu Vielfältiges in den Kompetenzbereich Ethos hinein gepackt wurde. Möglicherweise wäre es doch sinnvoll, sich bei der Ergänzung der vier KMK-Aspekte stärker an dem FK II-Papier zu orientieren.

6 Empfehlungen der Gemischten Kommission zur Reform des Theologiestudiums (Hrsg.), Theologisch-Religionspädagogische Kompetenz – Professionelle Kompetenzen und Standards für die Religionslehrausbildung, EKD-Texte 96, 2009, 15.

4. Zur inneren Dynamik der Verhältnisbestimmung der drei Phasen der Religionslehrerbildung

Ich finde den Grundgedanken der Darstellung im Kerncurriculum gut, dass der je eigene Charakter jeder Phase expliziert und zugleich die Entwicklungsdynamik von der ersten zur dritten Phase inhaltlich konturiert wird. Besonders gelungen erscheinen mir solche Passagen, in denen charakteristische Aspekte und Spannungen der jeweiligen Phase herausgearbeitet werden – was letztlich der Anwendung eines strukturtheoretischen Blicks entspricht. So z. B., wenn auf S. 47 für die dritte Phase festgestellt wird, dass sich die hier gemachten Fortbildungsangebote in den charakteristischen Spannungsfeldern zwischen Autonomie und Fortbildungsnotwendigkeit sowie Anpassung und Innovation bewegen. Es könnte lohnenswert sein, in ähnlicher Weise noch einmal genauer zu skizzieren, welche charakteristischen Spannungsfelder die erste und zweite Phase der Lehrerbildung bestimmen. Für die erste sehe ich vor allem die Spannungen zwischen eigenem Glauben und theologisch-kritischer Auseinandersetzung, zwischen religiös-weltanschaulicher Herkunft und pluraler Weite, sowie zwischen den eigenen Erfahrungen mit Schule und Religionsunterricht einerseits und den theoretisch-normativen Konzepten andererseits. Für die zweite Phase dürfte vor allem die Theorie-Praxis-Spannung im Vordergrund stehen: Kann ich das, was ich an der Uni gelernt habe, jetzt wirklich brauchen? Die Entwicklungsdynamik zwischen den Phasen wird im Kerncurriculum mehrperspektivisch beschrieben.

- a) Im Studium werden Kompetenzen erworben, die in der zweiten und dritten Phase „weiter entfaltet“ werden (z. B. S. 45: die Fähigkeit Unterricht vorzubereiten, zu gestalten und zu reflektieren)
- b) Kompetenzen werden in neue Kompetenzkontexte eingebunden: Fachdidaktisches und -wissenschaftliches Wissen wird im Studium erworben, in der zweiten Phase angewendet („Handlungsfähigkeit“) und in der dritten Phase diese Anwendung gefestigt (Routinisierung, Habitus).
- c) Kompetenzbereiche oder -inhalte unterscheiden sich von Phase zu Phase (exemplarisch 3.1, S. 52: „In der ersten Phase (Studium) werden unter anderem einschlägige Bildungstheorien, fachbezogene Didaktiken und unterschiedliche Unterrichtsmethoden für den Religionsunterricht reflektiert, die in der zweiten Phase (Referendariat) begründet und fach- und sachgerecht im Religionsunterricht

eingesetzt und in der dritten Phase (Berufseingangsphase) zu einer eigenen theologisch-didaktischen Position unterrichtlichen Arbeitens ausdifferenziert werden.“ 3.2 Erziehen (S. 56f.): In der ersten Phase (Studium) wird dabei insbesondere die Wahrnehmungs-/Beurteilungskompetenz angestrebt, während in der zweiten Phase (Referendariat) vorrangig die Eröffnung evangelischer Normen/Werte als Handlungsoptionen geschult und dies in der dritten Phase (Berufseingangsphase) verfestigt werden soll.)

Die im Einleitungstext zu den einzelnen Kompetenzbereichen skizzierten Verhältnisbestimmungen halte ich insgesamt für überzeugend und hilfreich. Lediglich in den Tabellen selbst kann man an der einen oder anderen Stelle fragen, ob der Faden hier in wünschenswerter Deutlichkeit aufgenommen worden ist. Zumindest erinnern möchte ich daran, dass das FK II-Papier die drei Phasen charakterisiert (1. Phase: forschendes Lernen; 2. Phase: theoriegeleitetes Erprobungslernen; 3. Phase: integrierendes Erfahrungslernen) und als verbindende Schlüsselkompetenz die Religionspädagogische Reflexionsfähigkeit bestimmt. Es könnte hilfreich sein, dieses Modell – mit den nötigen Modifikationen – in das Kerncurriculum einzubeziehen, auch wenn ich der Meinung bin, dass das forschende Lernen ebenfalls das Potential zu einer phasenverbindenden dimensionaligen Kategorie hat (genauer dazu unter 6.).

5. Zum Profil des Religionsunterrichts

Im Kerncurriculum wird notwendiger- und sinnvollerweise immer wieder auf den Religionsunterricht, seine Aufgaben und Ziele Bezug genommen. Solche Bezugnahmen bleiben aber unsystematisch und wirken konzeptionell zu wenig geklärt.⁷ Es scheint, dass ein stark an biblischen Texten und christlichem Glauben orientierter Religionsunterricht im Blick ist, der – das ist positiv hervorzuheben – auch Schülern „anderer religiöser und weltanschaulicher Prägungen“ etwas zu sagen hat (womit die besondere Aufgabe des Religionsunterricht im säkularisierten deutschen Osten angesprochen wird, eine Übersetzung zu leisten, die im Sinne des englischen „learning from religion“ auch „religiös unmusikalische“ Schüler vom Religionsunterricht profitieren lässt). Dass der Religionsunterricht auch die Aufgabe hat, mit anderen Religionen bekannt zu machen,

⁷ Beispiele: S. 50, S. 52 Thüringer Kerncurriculum in diesem Band.

Allgemeinbildung zu vermitteln oder kulturell und ethisch zu orientieren, kommt – zumindest in den grundlegenden Textpassagen – weniger deutlich zur Sprache.

Ich möchte empfehlen, am besten im Einführungstext zum Kerncurriculum eine kurze Klärung des zugrundeliegenden Verständnisses vom Religionsunterricht, seinen zentralen Aufgaben und Zielen aufzunehmen, auf die sich der Curriculumstext dann beziehen kann. Das FK II-Papier weist darauf hin, dass die Kompetenzen der Lehrenden natürlich nicht einfach aus den im Religionsunterricht angestrebten Kompetenzen der Schüler abgeleitet werden können, wohl seien sie aber auf diese zu beziehen.⁸

6. Forschendes Lernen – nur im Studium?

Sowohl die Universität Jena als auch die Universität Erfurt legen Wert auf die Integration von Forschung in die Lehrerbildung. Insbesondere das Jenaer Zentrum für Religionspädagogische Bildungsforschung (ZRB) verfolgt das Ziel einer „forschungsorientierten Lehre“. Im Rahmen des Praxissemesters soll eine „forschende, erfahrungsoffene professionelle Grundhaltung“⁹ gefördert werden. Im Vorfeld der Kompetenzbereiche wird betont, dass „die damit eng verknüpften Lehr-, Lern- und Forschungsmethoden bereits in der ersten Phase [...] der Religionslehrerbildung zu erwerben und dann entsprechend zu verfeinern sind.“¹⁰ Hier werden u. a. auch die Methoden der quantitativen und qualitativen empirischen Sozialforschung genannt. Auch in den tabellarischen Übersichten kommt der Gedanke des forschenden Lernens vor, z. B. wenn unter 3.1 von „Lerngruppenanalysen“ die Rede ist oder unter 3.4 (zweite Phase) als Ziel angegeben wird: „den Stand der fachdidaktischen Forschung erläutern und auf dessen Umsetzbarkeit in der Praxis prüfen“.

Ich halte das für einen guten Ansatz und würde Sie gern dazu ermutigen, das forschende Lernen noch deutlicher und vielfältiger in das Kerncurriculum zu integrieren. Insbesondere könnte man hier Vernetzungen zwischen den drei Phasen der Religionslehrerbildung anregen, indem z. B. Studierende mit kleinen empirischen Projekten Referendare und ange-

8 Vgl. Empfehlungen der Gemischten Kommission zur Reform des Theologiestudiums (Hrsg.), Kompetenz, 15.

9 So im Grundlagenteil des Kerncurriculums, S. 45.

10 S. 49 Thüringer Kerncurriculum in diesem Band.

hende Lehrkräfte in ihrem Unterricht begleiten und unterstützen und umgekehrt Referendare und Lehrkräfte im Sinn der Aktionsforschung Fragestellungen zu ihrem eigenen Unterricht als Forschungsfragen mit Unterstützung von Studierenden (und ggf. Dozierenden) bearbeiten können. Vor allem im Kompetenzbereich 3.4, dem Innovieren, spielen Verfahren einer an empirischer Methodik orientierten Evaluation im Zusammenhang mit dem Erproben innovativer Lernformen, Konzepte oder Schulentwicklungsideen eine wichtige Rolle, gerade auch in der dritten Phase. Und generell lassen sich hier Zusammenhänge mit dem religionsunterrichtlichen Ziel herstellen, bei den Schülern ein entdeckendes, forschend-exploratives Lernen zu fördern.

7. Einzelbeobachtungen

- S. 38: Das Kerncurriculum „basiert auf“ den Studienordnungen und Modulkatalogen. Müssten nicht umgekehrt die Studienordnungen und Modulhandbücher auf dem Kerncurriculum aufbauen bzw. sich an diesem orientieren?
- S. 40: „Statistik“ als eine Disziplin der Erziehungswissenschaften?
- S. 44/45 zur kirchlichen Verantwortung: hier wäre ein Hinweis auf die weitergehende kirchliche Verantwortung durch die kirchliche Studienbegleitung und Studierendenseelsorge sinnvoll.
- S. 44: Für die dritte Phase geht es fast ausschließlich um „Fortbildung“; sollte hier nicht auch die fördernde Begleitung der Studierenden z. B. durch Fachleiter oder kirchliche Schulbeauftragte bis hin zu persönlichem Coaching im Blick sein?
- S. 51: „2. Lern- und Qualifikationsziele Berufseingangsphase (Dritte Phase): Die Lehrer verstehen Gruppenprozesse zu initiieren, indem sie Formen kollegialer Beratung und Unterstützung und das Arbeiten im Team nutzen, mit dem Ziel kompetent zu kommunizieren und zu unterrichten.“¹¹Diese Passage erscheint extrem knapp und passt nicht zu den sonstigen differenzierten Ausführungen zur dritten Phase.

11 Die Formatierung wurde an dieser Stelle nicht übernommen.